Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8270743
Centre d'intérêt: 071

Royer, Nicole.

L'enfant en développement social et affectif / Nicole Royer. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, 1982.
vi, 161 p. ; 21 cm. -- (L'Autre) -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 13)

Bibliographie: p. 157-161.

Cote Dewey: 155.4/R891e Cote LC: BF/721

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enfant *Comportement de l'enfant *Développement social *Développement affectif *Psychologie de l'enfant *Rôle de la famille *Rôle de l'école *Environnement *Revue de la documentation *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Bronfenbrenner, U.

Identificateur(s) de sujet: *Développement de l'enfant

L'ouvrage aborde la question du développement social et affectif de l'enfant d'un point de vue que l'auteur qualifie d'écologique et d'holistique. Cette approche s'appuie sur un modèle développé par Bronfenbrenner (##The ecology of human development##, 1979), lequel considère l'être humain comme un système ouvert en interaction avec l'environnement.

L'étude, qui emprunte la plupart des traits d'une revue de la documentation, repose sur une bibliographie d'une cinquantaine de titres anglais et français généralement postérieurs à 1975. Après avoir comparé les prémisses des principaux courants théoriques en psychologie du développement humain, l'auteur traite, de manière générale, de la famille, de la garderie, de la maternelle et de l'école. Certains thèmes faisant référence à des cas particuliers ou à des avenues de recherche distinctes sont ensuite abordés.

Le volume comprend sept chapitres: 1. Introduction (différents modèles, différentes conceptions); 2. La famille (statut de l'enfant et milieu de vie socio-affective); 3. Les théories psychodynamiques (Freud, Erikson, Richter); 4. Résultats de recherche concernant la vie familiale (la place du père, la mutualité mère-enfant, les frères et les soeurs, le divorce, la femme au travail); 5. Les microsystèmes (garderie, école, système); 6. Points de repère (l'aspect perceptuel, le jeu, les pairs, les amitiés); 7. La compétence et les habiletés sociales.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8270743

Nicole Royer

L'ENFANT EN DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF

MONOGRAPHIE N° 13

Département des sciences de l'éducation
UQAR

Collection L'AUTRE

E D U Q 8270743

Nicole Royer

L'ENFANT EN DÉVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF

MONOGRAPHIE N° 13

Département des sciences de l'éducation
UQAR

Collection L'AUTRE

Design de la
page couverture:
Richard Fournier

© Ottawa, Canada 1982
Nicole Royer
Tous droits réservés

Dépôt légal - 2e trimestre 1982
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

Impression:
Service de reprographie
U.Q.A.R.

TABLE DES MATIERES

PAGE

CHAPITRE I - INTRODUCTION: DIFFERENTS MODELES, DIFFERENTES CONCEPTIONS 1

- TROIS CONCEPTIONS DE L'HOMME 5
  .. L'homme se fait à partir de conflits . 5
  .. L'homme est perçu comme une machine . . 6
  .. L'homme est un système ouvert 7

- TROIS CONCEPTIONS DE LA RELATION HOMME-ENVIRONNEMENT 9
  .. L'environnement façonne l'homme 10
  .. L'homme pense l'environnement 11
  .. L'homme transige avec l'environnement . 11

- PRESENTATION DU MODELE RETENU 13

CHAPITRE II - LA FAMILLE: STATUT DE L'ENFANT ET MILIEU DE VIE SOCIALE-AFFECTIVE . 23

- L'INNE ET L'APPRIS 25

PAGE

- LES PRE-REQUIS AU DEVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF 31

- LA FAMILLE COMME MILIEU DE VIE ET D'INFLUENCE. 33

CHAPITRE III - LES THEORIES PSYCHODYNAMIQUES . . 37

- S. FREUD, A L'ORIGINE D'UN IMPORTANT COURANT . 38
  .. Les phases du développement psycho-sexuel 38
  .. Freud accusé de misogynie 41

- ERIKSON INTEGRE DES DIMENSIONS CULTURELLES . . 43
  .. Les étapes du développement de l'enfant. 43

- RICHTER DECRIT DIFFERENTS TYPES DE RELATIONS FAMILIALES 53
  .. L'enfant représente quelqu'un d'autre . 54
  .. L'adulte voit en l'enfant une part'e de lui-même 56
  .. L'enfant en tant qu'allié qu'on cherche à gagner 59
  .. Conclusion 60

PAGE

- GUIDE SOMMAIRE DES EVOLUTIONS PATHOLOGIQUES 61
.. La personnalité normale 62
.. La structure psychotique 63
.. La structure névrotique 65
.. Les états-limites 67
.. Discussion 67

CHAPITRE IV - QUELQUES RESULTATS DE RECHERCHE CONCERNANT LA VIE FAMILIALE . . . 71

- LA PLACE DU PERE 71
.. La qualité des relations 72
.. L'absence du père 74

- LA MUTUALITE MERE-ENFANT 77

- LES FRERES ET LES SOEURS 79

- LE DIVORCE 80
.. Le déroulement 81
.. Les réactions au divorce varient . . . 81
.. Les changements dans la vie de l'enfant 84

PAGE

- LA FEMME AU TRAVAIL 88
.. L'enfant d'âge pré-scolaire 89
.. L'enfant d'âge scolaire 90

CHAPITRE V - LES MICROSYSTEMES - GARDERIE, MATERNELLE, ECOLE 95

- LES APPORTS DE LA GARDERIE ET DE LA MATERNELLE AU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT 95

- LES APPORTS DU MILIEU SCOLAIRE AU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT 103
.. Les transitions 104

- LA RELATION A L'ENSEIGNANT 106
.. Les projections selon Richter 107
.. La qualité de la communication 108

- QUELQUES PRINCIPES SELON THOMAS GORDON . . . 110

- QUELQUES PRINCIPES DE BASE DE L'ANALYSE TRANSACTIONNELLE 117

- FACTEURS PHYSIQUES 122

PAGE

CHAPITRE VI - POINTS DE REPERE 126

- L'ASPECT PERCEPTUEL 126

- LE JEU 129
.. Les débuts du jeu social 131
.. Le jeu avec les objets 131
.. Le jeu avec le langage 133
.. Le jeu proprement social 133
.. Le jeu ritualisé 134

- LES PAIRS 135
.. Leur importance 136
.. Les compagnons populaires 138
.. Les dangers que comportent les relations aux pairs 140

- LES AMITIES 140
.. L'amitié sous différents angles . . . 141
.. La question de l'âge 143

PAGE

CHAPITRE VII - LA COMPETENCE ET LES HABILETES SOCIALES 146

- LE CHOIX DES HABILETES 148

- LA RESOLUTION DE PROBLEMES INTERPERSONNELS . 151

- CONCLUSION 155

BIBLIOGRAPHIE 156

CHAPITRE I

INTRODUCTION: DIFFERENTS MODELES, DIFFERENTES CONCEPTIONS.

Nous proposerons à travers ce texte une vision particulière de l'enfant en développement social et affectif: une vision qui prendra sous maints aspects des teintes "écologiques". Nous retenons ce dernier qualificatif malgré l'idée à la mode et souvent ambiguë qu'il véhicule. Dans ce texte, il plaidera pour la souplesse et la nuance dans les explications des causes et des effets, en regard des phénomènes étudiés.

Dans le domaine de l'affectif et du social il existe de nombreuses théories, chacune puisant à une philosophie, chacune articulant sa manière de concevoir l'homme. Autrement dit, à l'intérieur de chaque théorie se dessine un modèle ou une conception de l'homme. Certaines théories se complètent, d'autres s'invalident mutuellement, selon qu'elles s'appuient sur des concepts conciliables ou non. Par exemple, une perspective humaniste mettant l'emphase sur l'expression des émotions et la croissance personnelle s'accorde mal avec une perspective behavioriste mettant l'emphase sur les renforcements et les contingences environnementales. Il importe donc de connaître les sources d'inspiration des principaux théoriciens.

Nous le verrons, une approche "écologique" permet d'englober un grand nombre de points de vue. Elle permet aussi de tenir compte des recherches impliquant l'enfant directement ou indirectement. Comme la démarche qui nous préoccupe se veut à la fois introductive et globale, le modèle écologique est d'une grande utilité.

Dans un premier temps nous comparerons les prémisses des principaux courants théoriques (parmi lesquels se situe le courant écologique) en psychologie du développement humain. Nous traiterons ensuite de manière générale de la famille, de la garderie, de la maternelle et de l'école. Par après différents thèmes seront abordés faisant référence à des "cas particuliers" ou à des avenues de recherche distinctes.

Un modèle implique une comparaison, une analogie. Il semble que ce soit un trait de notre fonctionnement intellectuel que de connaître par comparaison. Pour expliquer les comportements sociaux d'un groupe humain certains se réfèrent au jeu de billard; pour comprendre le fonctionnement moteur d'une automobile on peut faire allusion au coeur humain... On le devine, certaines comparaisons sont plus riches que d'autres. Le modèle, ou l'analogie, ne constitue qu'un outil qui permet l'approche plus ou moins "serrée" des phénomènes à l'étude: il importe de ne pas perdre de vue cette marge d'erreur inhérente à l'emploi d'analogies.

Exemple 1

Pour faire comprendre à ses élèves la nécessité de rétrograder en montant une côte abrupte, un professeur de conduite automobile donne l'exemple du malaxeur électrique (appareil ménager). Plus le mélange est épais, difficile à remuer, plus il faut réduire la vitesse du malaxeur. Le professeur fait une analogie entre le fonctionnement d'un malaxeur et celui d'une automobile. Seulement, l'analogie ne vaut guère lorsqu'il s'agit d'expliquer le système d'échappement d'une voiture. Il faudra recourir à un autre modèle.

Cet exemple est anodin: il ne porte pas de conséquences décisives. Il en va autrement dans le domaine de la psychologie où l'évolution de la discipline a été longtemps commandée par la tentative de prendre modèle sur la

médecine. Il paraissait plus "scientifique" d'attribuer aux phénomènes psychologiques un fonctionnement identique à celui des phénomènes physiques: ceci implique l'identification de l'origine du trouble et l'application du traitement approprié. Le modèle médical demandait aussi d'établir les limites de la santé et de la maladie: or on sait combien en psychologie cette question se doit de rester ouverte aux nuances.

Dans une théorie, les pôles de l'analogie n'apparaissent pas toujours de façon évidente ou "intentionnelle". C'est parfois grâce au recul historique qu'ils se laissent deviner, ou grâce à une analyse approfondie de la théorie. Ici nous distinguons, à l'instar de Thompson et Van Houten (1970), trois stratégies utilisées par les hommes et les femmes de science pour rendre intelligible le fonctionnement et le développement de l'homme. Spécifions que notre propos se limite aux courants occidentaux, par ignorance et mal compréhension des autres, étant donné l'écart entre les cultures.

TROIS CONCEPTIONS DE L'HOMME

Il est difficile, pour comprendre l'origine des différentes façons d'envisager la vie humaine, de faire la part entre les valeurs personnelles et les lignes de force de la culture: de toute manière ces deux éléments s'imbriquent l'un dans l'autre. Aussi, chacun de nous, en faisant connaissance avec différentes philosophies en trouve qui sont compatibles avec sa propre "vision des choses" et d'autres qui ne le sont pas. On ne saurait forcer l'adhésion à des valeurs: c'est pourquoi tout au long de ce texte seront présentées différentes "versions" des choses.

L'homme se fait à partir de conflits

La psychanalyse est le courant théorique le plus connu en rapport avec une conception de l'homme où priment les conflits, intérieurs ou impliquant l'extérieur. La psychanalyse donc, pensée principalement par Sigmund Freud, inscrit l'évolution de la personnalité sur un terrain bordé de forces opposées, de conflits psychiques conscients et insconscients. Comme nous visons ici une présentation

globale du modèle plutôt qu'un compte rendu raffiné des positions freudiennes, nous nous permettons de tirer illustration dans le langage courant. De quelqu'un qui se dit constamment inadéquat ou qui se sent coupable à la moindre incartade vis-à-vis des règles parentales intériorisées, nous dirons que le surmoi écrase le moi. De quelqu'un qui se montre impulsif ou qui ne cherche que la satisfaction de ses désirs immédiats, nous dirons que le ça n'est pas suffisamment tenu en joue. De quelqu'un par contre qui réussit à peser judicieusement les interdictions et prescriptions du surmoi ainsi que les appels du ça de manière à choisir les comportements appropriés à sa volonté et à son adaptation dans un monde social, nous dirons que les forces du moi travaillent à son bien-être.

L'homme est perçu comme une machine

Tous ont entendu parler du chien de Pavlov conditionné à saliver au son d'une clochette. Les théories du conditionnement, classique ou opérant, suggèrent une vision de l'homme en tant que machine physiologique qui réagit aux stimulations internes et externes. Evidemment, cette vision rallie très peu d'adeptes "puristes". On peut néanmoins déceler cette inspiration dans des gestes

isolés: punir un enfant qui déroge à nos attentes, en récompenser un autre qui agit comme demandé. A travers les thèmes traités ultérieurement nous devinerons l'influence de cette conception, mais il s'agira d'éléments épars et non d'un schéma structuré. Ceci vient du fait que l'objet de notre étude est la personnalité humaine, le développement social et affectif de l'enfant. Percevoir globalement l'homme comme une machine cadre mal avec cela: pour cette raison, nous abordons tout de suite le troisième modèle.

L'homme est un système ouvert

Le troisième modèle s'identifie par deux termes qui créent une analogie du fonctionnement humain assez neuve. En effet, l'homme prend ici un caractère actif dans la perception et l'interprétation du monde environnant: il est capable de se fixer des buts et d'agir en accord avec ses aspirations. Ce modèle focalise sur les ensembles plutôt que sur les unités, ce qui explique le premier terme de sa dénomination; il focalise sur les transactions entre l'homme et son environnement plutôt que sur des phénomènes intérieurs et isolés, ce qui suggère une "ouverture" sur l'environnement.

Considérer l'humain comme un système ouvert oblige des prises en compte multiples, des positions englobantes et complexes où l'aspect relationnel prime: l'homme n'est donc plus un objet fixe sur lequel on peut tranquillement braquer un réflecteur, interrompre les observations pour les recommencer plus tard au même point. Il faut compter avec l'environnement, donc avec un mouvement continu.

Cette vision de l'homme, disons-le tout de suite, est celle qui rencontre le plus nos propres "constructions" du monde. Watzlawick (1978), dans un ouvrage sur la perception de la réalité, défend la thèse que de chacun émerge une vision du monde spécifique, une vision issue de processus inconscients sur lesquels il ne peut exercer aucun contrôle; et cette vision constitue "la" réalité de l'individu en question. Dans un sens, cet argument peut servir d'alibi à la paresse d'expliquer et de justifier le choix de notre terrain d'étude. Mais il nous paraît plus intéressant d'éviter ces justifications a priori en espérant que la présentation même de ce modèle constitue la meilleure justification qui soit.

* * * * * * * * * * *

Nous circonscrivons notre champ d'attention à la relation homme-environnement. Encore ici, pour plus de clarté, il nous faut établir des distinctions. Retenons trois principaux courants de pensée descriptifs de la relation de l'homme avec l'environnement (Overton et Reese, 1978): ces courants renvoient à des positions philosophiques où on peut reconnaître quelques points d'origine des modèles décrits précédemment. Mais maintenant, l'emphase sera mise sur l'aspect "transactionnel" (transaction, échange, entre l'homme et l'environnement) du développement humain, ce qui nous amènera à nous situer à l'intérieur d'un domaine de recherche en pleine expansion, l'écologie.

TROIS CONCEPTIONS DE LA RELATION HOMME-ENVIRONNEMENT

Dans un sens très large, on entend par "écologie" l'étude des rapports entre les êtres vivants et leur environnement.

L'environnement façonne l'homme

Un premier courant donne à l'environnement le pouvoir quasi total de modeler l'homme. Les causes du comportement humain se trouvent dans les antécédents, dans les forces de l'environnement.

Kurt Lewin, dans une formule célèbre, pose que la conduite humaine est fonction de l'interaction personne-environnement. Cette formule prend la forme suivante: Conduite = f (P,E). Or, selon les tenants de ce premier courant, l'environnement tient à lui seul la responsabilité presque totale de la conduite. Les écologistes qui y adhèrent sont dits "situationnistes": pour eux, la conduite humaine reflète simplement les "contingences environnementales antérieures" (Overton et Reese, 1978, p. 14). On devine derrière ce courant une influence newtonienne, une vision mécanistique, où l'homme de science travaille à décortiquer les phénomènes observés, à les réduire le plus possible en unités identifiables. Dans un sens, les disciples de Freud défendent bien cette influence lorsqu'ils recherchent "la" situation traumatique responsable de la névrose; ou bien lorsqu'ils prennent appui théorique sur des événements qu'ils jugent inévitables et nécessairement traumatisants, tels le sevrage, la rivalité fraternelle, la menace de la castration.

Plusieurs théoriciens analystes ont consacré de longues heures à discuter le sens de ces "fatalités".

L'homme pense l'environnement

Un second courant prend position à l'opposé du précédent: l'environnement devient une construction de l'homme, c'est-à-dire que l'environnement est à définir selon ce que l'individu perçoit et non à partir de ce que l'homme et la femme de science tiennent pour réel. Les écologistes qui s'inspirent de ce mouvement diraient, par exemple, qu'il ne fait aucun sens de définir la pauvreté en fonction des biens matériels: ils enregistreraient plutôt la perception qu'a l'individu de sa situation financière.

L'homme transige avec l'environnement

Un troisième courant conçoit l'homme et l'environnement comme deux systèmes à influence réciproque. En accord avec notre choix précédent quant au modèle de l'homme (système ouvert), notre démarche dans les chapitres qui suivent s'inscrit à l'intérieur de ce courant.

Certains l'appellent "courant organiciste" ou "courant holistique", plaçant Leibnitz (Overton et Reese, 1978) ou Einstein (Ritterman, 1977) comme principaux représentants. Le qualificatif "organiciste" vient d'une inspiration de la biologie: donc, à la différence du premier courant issu de la physique, celui-ci prend modèle sur les organismes vivants. La cause du comportement n'est plus à chercher dans les antécédents (ce qui s'est passé avant), mais dans les interactions, ou bien dans la fonction de l'objet. Prenons un exemple: un bébé pleure et sa mère s'approche de lui. Il est possible d'expliquer les pleurs par leur fonction, c'est-à-dire par l'effet produit dans l'environnement, le rapprochement. Plusieurs recourent à ce genre d'explication spontanément en disant "Oh, il(elle) fait ça pour...". Ainsi on tient compte de ce qui suit le comportement et de l'effet de cette "suite" sur le comportement lui-même.

Le qualificatif "holistique" rend compte de l'intérêt pour les ensembles, pour les visions englobantes.

PRESENTATION DU MODELE RETENU

Nous voici donc engagés à offrir une perspective très vaste du développement affectif et social de l'enfant. Affirmer que l'environnement immédiat affecte l'enfant est chose courante et assez bien reçue. Mais puisque nous prenons pied dans un univers d'interdépendance, pourquoi négliger les facteurs d'influence indirecte? Nous montrerons combien la prise en compte des contextes éloignés raffine la compréhension du monde de l'enfant. Ainsi, le support que les parents reçoivent de leur cercle d'amis pourrait influencer la qualité du lien qui les unit à leurs enfants. Dans cette perspective, la réponse souvent ennuyante du "ça dépend!" véhicule une grande sagesse. La garderie nuit-elle au développement psychologique de l'enfant? Tout dépend du type de garderie, de ce que la garderie représente pour les parents, de ce que vit l'enfant face à la séparation d'avec ses parents... Le divorce pertube-t-il gravement les enfants? Tout dépend de leur âge, de la détérioration du climat familial antérieur, de la situation économique du parent qui obtient la garde des enfants... Pour laisser la porte ouverte à tous ces "ça dépend" (on ne les connaît pas tous), il faut choisir un outil qui permet de les insérer dans un schème global. Certains disent que la puissance de la science

est la puissance de sa méthode. (Un tournevis à une tête n'est utile que pour une sorte de vis, alors qu'un tournevis à têtes multiples...)

C'est ici que Bronfenbrenner (1979) prend les commandes. Il offre justement cet "outil de l'interdépendance". Reprenant l'équation classique C = f(P,E), il insiste sur la nécessité d'accorder autant d'attention à l'environnement qu'à la personne, ainsi qu'aux relations qui se nouent entre les deux. Bronfenbrenner présente un modèle à l'intérieur duquel il est possible de situer et d'intégrer les facteurs d'influence les plus divers, et à différents niveaux. Au niveau immédiat, le microsystème: il s'agit des milieux où l'enfant participe activement (famille, école, garderie). Les inter-relations entre deux ou plusieurs contextes dans lesquels l'enfant participe activement forment le mésosystème. L'exosystème comprend les contextes où l'enfant ne participe pas activement, mais qui l'influencent tout de même ou bien sont influencés par les contextes où l'enfant participe activement. Restent les influences propres à la culture, aux politiques sociales, pesées à l'intérieur du macro-système. Bronfenbrenner visualise ces systèmes (micro, méso, exo, macro) au moyen de cercles concentriques: les cercles extérieurs cumulent en complexité.

La question se pose maintenant de savoir par quel biais envisager le vécu de l'enfant à travers ces différents contextes. Autrement dit, quels sont les lieux et les moments qui livrent les informations les plus pertinentes. En accord avec Bronfenbrenner (1979), nous concentrerons notre attention sur trois sphères, soit les activités, les relations interpersonnelles et les rôles: chaque sphère signe, à chacun des niveaux (micro, méso, exo, macro), des coordonnées expérientielles particulières.

C'est donc par l'analyse des activités, des relations, et des rôles que nous discuterons du développement social et affectif de l'enfant. Mais qu'entendons-nous par développement? Ici, nous retournons à Bronfenbrenner (1979). L'enfant se développe en acquérant une conception de plus en plus différenciée et valide de son environnement, en devenant motivé et capable d'entreprendre des activités porteuses des traits suivants: elles reflètent des propriétés de son environnement, maintiennent ou restructurent l'environnement à des niveaux de complexité égale ou plus grande, dans leur forme comme dans leur contenu, par rapport aux activités antérieures. Il importe de préciser qu'une variation, que ce soit dans la conception de l'environnement ou dans le niveau de complexité des activités, n'implique pas nécessairement un développement: on doit pouvoir observer le changement dans d'autres contextes

et à d'autres moments. Ainsi, un enfant qui un jour dit... "chien" lorsque vraiment en présence d'un chien n'a pas nécessairement acquis ce concept: si un chat l'approche quelques instants plus tard, il peut aussi bien l'appeler "chien". L'apprentissage sera consolidé lorsque l'enfant saura reconnaître différents chiens par rapport à d'autres animaux ou d'autres choses.

* * * * * * * * * *

Pour Bronfenbrenner (1979) les activités faites par l'enfant en développement ou par les personnes l'entourant, sont le principal point d'impact de l'environnement: autrement dit, l'environnement influence par dessus tout les activités.

Précédemment, nous avons spécifié notre choix pour les ensembles plutôt que pour les particules distinctes: nous avons parlé d'holisme et y avons associé la perspective de Bronfenbrenner. Or, fidèle à cette orientation, l'auteur tient pour importantes les activités qui durent un certain temps et qui ont une signification pour la personne: les activités qui répondent à cette définition sont dites "activités molaires".

Bronfenbrenner (1979) évalue de manière qualitative le statut développemental de l'enfant par la variété ainsi que par la complexité des activités molaires qu'il initie et qu'il continue sans y être poussé par quelqu'un d'autre. Cependant, on peut aider l'enfant à se développer en l'invitant à regarder se dérouler des activités variées et de complexité grandissante. Autrement dit, l'enfant qui s'adonne continuellement aux mêmes activités se développe au ralenti. Notons aussi l'importance des personnes qui entourent l'enfant: elles contribuent à son évolution en l'invitant à prendre une part, de préférence active, aux activités.

* * * * * * * * * * *

Deux personnes sont en relation lorsqu'elles partagent une activité ou lorsque l'une d'elles se montre attentive à l'activité de l'autre. A la lumière des hypothèses énoncées par Bronfenbrenner, nous pouvons ordonner des types d'activités, allant vers les plus significatives pour le développement de l'enfant.

1° Les partenaires portent attention aux activités de chacun;

2° Les partenaires participent aux mêmes activités;

3° Les partenaires participent aux mêmes activités et éprouvent l'un pour l'autre des sentiments positifs.

Idéalement, les partenaires éprouvent l'un pour l'autre des sentiments positifs et l'enfant acquiert, dans cette relation, un pouvoir de plus en plus grand. De surcroît, l'influence de la relation est d'autant bénéfique pour l'enfant que le niveau de réciprocité est élevé. On retrouve les mêmes postulats dans le domaine de l'apprentissage. L'enfant apprendra davantage s'il participe activement aux activités (au lieu de demeurer observateur); il apprendra encore davantage si la relation qui l'unit à l'éducateur se fonde sur la plus grande réciprocité possible, si la relation lui permet un pouvoir grandissant, et si les partenaires éprouvent l'un pour l'autre des sentiments positifs.

On ne peut plus considérer l'enfant isolément. La relation que la mère et l'enfant établissent entre eux dépend en grande partie de la position du père, de la qualité du lien conjugal... C'est ce qu'on appelle l'effet de second ordre. Peut-être que cette référence aux "ça dépend" décourage par la complexité qu'elle engendre.

Pourtant, nous croyons essentiel de nuancer, d'être à l'écoute de la personne en développement plutôt qu'à l'écoute de lois théoriques fixes.

* * * * * * * * * * *

Les rôles forment le troisième lieu où le développement se prête aisément à l'observation. Bronfenbrenner définit le rôle comme un ensemble d'activités et de relations que l'on attend d'une personne occupant une place particulière dans la société et des autres personnes en relation avec elle. Les attentes touchent donc à la fois le contenu des activités dérivées du rôle et le type de relations interpersonnelles. Naturellement, plus un rôle s'ancre dans la structure de la société, plus son pouvoir d'orienter les conduites d'autrui augmente, et plus les attentes des autres face au contenu des conduites liées au rôle s'amplifient. Ce pouvoir sera tempéré dans les cas où d'autres rôles ancrés dans la structure de la société exerceront des pressions divergentes.

Prenons par exemple le rôle de la femme-mère dans son modèle courant il y a 30 ans. Il était plutôt clairement défini: on savait à quoi s'attendre, et la femme savait quoi faire. Ces dernières années, avec l'apparition de nouveaux modèles féminins, le rôle de la femme-mère est

plus sujet aux variations. Son image traditionnelle s'estompe au profit d'images multiples.

L'enfant bénéficie du contact avec des personnes qui jouent des rôles variés et ce d'autant plus s'il lui est permis d'endosser lui-même plusieurs rôles différents. Ainsi, il est souhaitable que l'enfant fasse connaissance avec des adolescents(es), des pompiers, des handicapés(es), des membres du clergé, des enseignants(es), des cousins(es), des tantes, des oncles... Et tant mieux s'il peut lui-même être cousin ou cousine, frère ou soeur, fils ou fille, louveteau ou jeannette, copain ou copine, neveu ou nièce, visiteur ou visiteuse bénévole auprès des personnes âgées, chanteur ou chanteuse dans une chorale...

CHAPITRE II

LA FAMILLE: STATUT DE L'ENFANT ET MILIEU DE VIE SOCIALE-AFFECTIVE

Avant le 13e siècle les artistes peignaient les enfants sous des traits d'adultes en miniatures: on concevait l'enfant comme un "modèle réduit" de l'adulte.[1] On ne s'émerveillait pas devant l'enfant comme il est courant de nos jours, on ne prenait pas plaisir à jouer avec lui. La notion d'enfance n'existait pas et ce, jusqu'au 17e siècle. Plusieurs réagiront alléguant l'existence de l'instinct maternel: une mère ne saurait rester indifférente à son enfant! Pourtant si l'on en croit les comptes rendus historiques sur la question[2], il fut un temps où l'enfant présentait peu d'intérêt affectif pour la mère.

Nous vivons à une époque, et dans un pays, où "l'enfant est roi". Nombre de spécialistes sont à l'écoute de ses réactions, de ses pensées, de ses mots, et tentent d'expliquer sa vie intellectuelle, affective, sociale ou motrice. On étudie l'influence des parents sur la psychologie de l'enfant, l'influence du milieu socio-économique sur le rendement scolaire, l'influence des milieux de garde, le milieu rural par opposition au milieu urbain, l'influence des frères et soeurs, l'impact du divorce, etc... En bref, des centaines de thèmes de

---

1. A ce sujet voir ARIES, P. (1973)
2. A ce sujet voir BADINTER, E. (1980)

recherche touchent directement ou indirectement l'enfant. On s'intéresse à sa vie subjective. En langage courant: "il ne faut pas le traumatiser!" D'ailleurs quantité de livres de psychologie populaire relatent l'empreinte de la vie familiale sur le devenir de l'enfant, sans parler des romans familiaux qui jouissent d'une bonne "cote de lecture".

Pour discuter du développement social et affectif, nous pourrions adopter comme angle de vision un jeu de marche-arrière, remonter dans le temps, jusqu'au moment où les parents conçoivent l'enfant. Et encore, ne faudrait-il pas tenir compte des grands-parents et des générations précédentes. L'homme a cette faculté de transmettre l'histoire de ses origines à ses successeurs, et d'en porter les traces: malheureusement, ou peut-être heureusement, on ne peut jamais faire table rase des explications par le passé. Ceci vaut pour l'aspect subjectif, social et culturel de la vie enfantine, et davantage pour l'aspect physique. En effet, mise à part la ressemblance physique avec les parents, la question de l'héritage génétique soulève de nombreux débats, et des débats qui datent...

L'INNE ET L'APPRIS

Les hommes et les femmes de science s'interrogent depuis des siècles à savoir quels traits de l'homme sont innés et lesquels sont appris. De la même manière on cherche à démarquer les traits héréditaires des traits dus au milieu. Ce débat peut sembler futile; en effet quelqu'un pourrait le désamorcer en optant simplement pour la souplesse du "ça dépend" et concevoir l'action simultanée du milieu et de l'hérédité (ou de la génétique). Un problème se présente cependant lorsqu'il s'agit de décider d'une action pour enrayer un mal. Par exemple, l'épilepsie est-elle à soigner de l'intérieur ou de l'extérieur de l'individu? Et la maladie mentale? Et la dépression? Entre ici un débat connexe, celui qui oppose le corps à l'esprit dans la poursuite d'explications des troubles "dits" mentaux ou psychologiques.

L'hérédité ou le milieu. L'inné ou l'appris. La santé ou la maladie. Le vrai ou le faux. Le corps ou l'esprit. Il y a comme une difficulté à définir les termes autrement que par opposition. Pile ou face, il faut décider. Voyons à travers quelques exemples où mène ce jeu.

Qu'est-ce que le sourire? On peut le définir comme un comportement instinctif qui a pour fonction le rapprochement: l'humain étant incapable de se développer seul, le sourire attirerait les adultes susceptibles de dispenser les soins essentiels. On peut aussi définir le sourire comme une conduite apprise grâce à des renforcements positifs comme l'attention et la bienveillance d'un parent ou grâce au modelage (l'enfant sourit à force de voir ses proches sourire).

Les études sur les jumeaux identiques servent souvent d'argument-choc aux défenseurs des "lois" biologiques. Si on en croit une publication américaine[1], il y a de quoi bousculer les théories qui tentent d'expliquer le devenir de l'homme en référant uniquement aux conditions du milieu. Voici les grandes lignes d'une recherche qui donne lieu à des résultats pour le moins étonnants.

L'expérimentateur prend contact avec 16 paires de jumeaux identiques séparés après la naissance et qui ne se sont pas connus avant l'âge de vingt ans. Il les invite à participer à une expérience conduite à

---

1. The Gazette. Edition du 7 juin 1980. Study of separate twins: heredity seems to win over environment.

l'Université de Minnesota: certains de ces jumeaux ont été élevés à l'étranger. Quelques données spectaculaires attirent l'attention:

1- Il s'agit de 2 femmes dans la trentaine. Toutes deux ont pris des leçons de piano et ont arrêté au moment de subir le même examen. Toutes deux ont régulièrement des méningites, collectionnent des jouets en tissu, ont un chat nommé Tiger. A leur mariage, toutes deux ont porté la même robe (identique) ainsi que les mêmes fleurs.

2- Il s'agit de 2 mères de famille. A 15 ans, toutes deux ont fait une chute grave dans les escaliers. Elles ont maintenant 2 garçons et une fille, dans le même ordre, après avoir fait une fausse couche. Elles ont toutes deux marié un homme qui travaille pour le gouvernement local. A leur mariage, elles portaient une robe beige et une veste de velours noir.

3- Il s'agit de 2 hommes qui ont marié une femme nommée Linda, ont ensuite divorcé pour se remarier chacun à une femme du nom de Betty. Le premier fils d'un de ces jumeaux s'appelle James Allan. Le premier fils de l'autre jumeau s'appelle James Allan. Ces jumeaux ont développé les mêmes habitudes de cigarettes et de boissons et les mêmes problèmes de sommeil.

4. Il s'agit de 2 femmes séparées l'une de l'autre à l'âge de 2 ans. Quinze ans plus tard, elles se retrouvent et portent des robes identiques.

Les chercheurs ont trouvé que lorsqu'un jumeau identique souffrait de maux de tête chroniques, l'autre en souffrait aussi. Rappelons qu'il s'agit de jumeaux élevés dans des milieux différents. Or, les maux de tête chroniques sont identifiés la plupart du temps comme étant d'origine névrotique et comme étant reliés au climat familial. Les résultats de cette recherche invalideraient l'opinion courante. En rapport avec les allergies, les chercheurs affirment que les jumeaux ne partagent pas les mêmes allergies: elles ne relèveraient donc pas de la constitution physique. Pourtant, les traitements médicaux se multiplient dans ce sens...

A la lumière de ces résultats, certains tendent à juger l'hérédité plus influente que l'environnement. On va même parfois jusqu'à croire héréditaires des traits de caractère comme l'introversion, l'extraversion, la confiance et l'affirmation de soi, la dépression, le besoin de réalisation.[1] Et croire ces traits héréditaires

---

1. Vanderberg (1967); voir Ambrose, A. (1978) in McGurk (éd.).

revient à accorder peu de place aux activités de prévention ou d'action de type humaniste. C'est là une conséquence logique de la position première, et il nous paraît important d'attirer à nouveau l'attention sur la nécessité de prendre en compte les prémisses avant de juger d'une position. Pour ceux qui voient dans l'environnement une force d'influence déterminante, il paraîtra plus sensé d'agir sur les contingences renforçantes des comportements.

Pour nous, arrêter un jugement à portée générale quant à la force de l'environnement et de l'hérédité présente peu d'intérêt et beaucoup trop de difficultés. Nous préférons considérer chaque phénomène séparément. D'autant plus qu'avec les années, la technologie se perfectionne et, sous certains aspects, libère de plus en plus l'homme des données de la naissance: que l'on songe aux opérations pour enrayer les difformités ou pour changer de sexe. Ajoutons que la vie sociale de l'homme occidental croît en complexité, rendant plus difficile de peser l'importance des facteurs purement héréditaires.

Voici une autre façon d'envisager le problème: "Les caractéristiques résultant de traumatismes physiques ou de complications biologiques durant la période périnatale semblent reliées au développement physique et psychologique

ultérieur seulement lorsque combinées et supportées par de pauvres conditions environnementales".[1]

Une chose est sûre: à la naissance, tous les enfants sont dépendants des soins physiologiques que dispense l'entourage immédiat. Comparativement aux autres espèces, l'homme naît dans un état d'impuissance quasi totale, et le temps qu'il met à devenir autonome est très grand. On dirait qu'il naît avant terme. Pour décrire cette particularité, on parle de néotonie.

* * * * * * * * * * *

La méthode de recherche détermine en partie l'issue de la démarche. Ainsi, dans la recherche mentionnée ci-haut concernant les jumeaux identiques, l'auteur ne sélectionne que les faits appuyant son hypothèse à savoir que l'hérédité surclasse l'environnement comme facteur déterminant du devenir humain. Tous les faits qui ne concordent pas auraient pu être isolés pour appuyer l'hypothèse contraire.

---

1. Laosa (1979). Traduction libre.

LES PRE-REQUIS AU DEVELOPPEMENT SOCIAL ET AFFECTIF

Quelles conditions doivent être remplies pour que s'amorce le développement social et affectif?

Il faut d'abord assurer les soins physiques et d'hygiène: pas seulement ceux du boire et du manger, mais aussi ceux de protection contre des conditions extérieures extrêmes (température, bruit, lumière). Ensuite il doit y avoir très tôt un début de communication réciproque entre l'enfant et les personnes qui l'entourent: l'enfant reçoit-il des stimulations de son environnement et obtient-il des réponses à ses pleurs ou gazouillis? Ainsi, lorsque l'enfant, inconfortable dans sa couchette, se met à crier ou à pleurer et que quelqu'un vient vers lui et tente de répondre à ses besoins, cela le rassure de sentir qu'il détient un certain pouvoir sur l'environnement: par la suite l'enfant comprendra la nécessité de développer des signaux plus précis.

Le développement social et affectif dépend aussi du processus de maturation du corps de l'enfant. Durant les premiers mois, l'enfant ne peut distinguer les visages qui se penchent vers lui et n'arrive pas à prendre de ses mains le jouet qu'on lui tend.

E D U Q 8270688 B

PROJET DE RECHERCHE

dedapam

RÉSUMÉ DU RAPPORT DE 1973-1974

Francine B. Tremblay, Ph.D.

Bureau de psychologie
Division des services spéciaux
Service des études
Commission des écoles catholiques de Montréal

Sommaire E D U Q 8270688 B

D éveloppement d'E nfants de milieux D éfavorisés d'Â ge P réscolaire et A pport de la M aternelle

Projet de recherche DEDAPAM 2
Choix des enfants 3
Évaluation des enfants 4
Instruments utilisés 4
Expérimentation 4
Méthode d'analyse 5
Comparaisons inter-milieux 6
Principaux résultats 6
Conclusions et réflexions 8
Évaluation de la maternelle « 4 ans » 10
Résultats 10
Conclusion et réflexions 10
Évaluation de la maternelle « 5 ans plein temps » 12
Principaux résultats 12
Conclusions et réflexions 14
Références 16

Brochure éditée par l'Office des relations publiques de la C.É.C.M.

Dépôt-legal — 1er trimestre 1976
Bibliothèque nationale du Québec

Tous droits réservés

Projet de recherche DEDAPAM

DEDAPAM, qui est l'abréviation de *Développement d'enfants de milieux défavorisés d'âge préscolaire et apport de la maternelle*, est une recherche longitudinale échelonnée sur quatre ans (1971-1975). Cette recherche fait partie du projet OPÉRATION RENOUVEAU, vaste entreprise de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.É.C.M.), destinée à améliorer la situation scolaire en milieux populaires[1]. Si le mandat de DEDAPAM est d'évaluer l'effet des maternelles « 4 ans » et « 5 ans plein temps » en milieux populaires, il est difficile de réaliser cet objectif sans entreprendre parallèlement une étude comparative du développement des enfants de milieux populaires et de milieux moyens. DEDAPAM s'est donc donné un double objectif: étudier les caractéristiques du développement mental des enfants québécois des quartiers populaires et évaluer l'apport de la maternelle dans ces milieux.

Pour parvenir à ces fins, trois étapes principales ont été structurées:

1. L'évaluation des enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans en les comparant avec des enfants qui n'y vont pas.
2. Le « Follow up » des enfants en maternelle 5 ans.
3. Le « Follow up » des enfants en première année.

Durant la première étape du projet (1971-1972), les enfants ont été évalués sur le plan intellectuel, au début et à la fin de la maternelle 4 ans, et leurs résultats ont été comparés à ceux d'un groupe de milieux populaires qui n'y est pas allé, ainsi qu'à ceux d'un groupe de milieux moyens. L'objectif de ces comparaisons était de vérifier si à l'âge de 4-5 ans les enfants de milieux populaires présentaient ou non un retard sur le plan intellectuel et de voir si ceux qui fréquentaient une maternelle 4 ans progressaient de façon particulière.

Un premier rapport sur les résultats obtenus au cours de cette première phase parut en mars 1973 sous le titre: *Projet de recherche DEDAPAM, rapport de cheminement 1971-1972*[2]; il fait ressortir clairement que les enfants de milieux populaires et les enfants de milieux moyens se développent de façon semblable sur le plan intellectuel jusqu'à l'âge de 5 ans et que le groupe qui est allé en maternelle 4 ans évolue au même rythme que celui qui n'y est pas allé sur les cinq aspects fondamentaux étudiés: la motricité globale, la motricité fine, le raisonnement non verbal, le langage et les connaissances pratiques.

Au cours de la seconde étape de DEDAPAM, il importe avant tout de poursuivre les objectifs fixés au cours de la première étape, en vérifiant si des différences inter-milieux apparaissent plus tard, à l'âge de 5-6 ans, et en contrôlant si les enfants qui ont fréquenté une maternelle 4 ans ont plus de facilité, en maternelle 5 ans, que les enfants qui n'en ont pas fait. Il devient intéressant également de savoir si les enfants orientés vers une maternelle plein temps[3], après avoir fait une maternelle 4 ans, présentent certaines caractéristiques qui leur sont spécifiques et évoluent de façon particulière par rapport aux enfants dirigés vers une maternelle régulière après avoir fréquenté une maternelle 4 ans.

---

1. L'expression « milieux défavorisés », utilisée dans nos premiers documents, a été remplacée par « milieux populaires » parce que, comme on le constate de plus en plus, les milieux visés sont loin d'être défavorisés sur bien des plans.
2. Un résumé de ce document existe également et est disponible sous différentes formes: un petit fascicule publié par le C.É.C.M. (1974), un article dans la Revue « Prospective » (février 1974), un article dans la « Revue internationale de l'enfance préscolaire » (décembre 1974) ou encore un texte dans un document édité par le C.é.c.M. sous la responsabilité de Régine Pierre-Joly sous le titre: « L'éducation en milieux défavorisés » (1974).
3. Programme spécial d'une journée complète de maternelle au lieu du programme régulier d'une demie-journée.

Choix des enfants

A. Choix des enfants pour la poursuite de la comparaison inter-milieux et l'évaluation de la maternelle - 4 ans -

DEDAPAM étant une recherche longitudinale, les enfants sont essentiellement les mêmes d'une évaluation à l'autre. Tous les enfants évalués à 4 ans ont été réévalués à 5 ans et, en prévision de certaines pertes, des sujets supplémentaires ont été ajoutés en octobre 1972. Rappelons que tous les enfants choisis sont nés entre le 1er octobre 1966 et le 30 septembre 1967. Les trois groupes de sujets constitués au départ ont été conservés:

1. **Groupe expérimental — maternelle 4 ans.** Cinquante enfants montréalais de milieux populaires[1], qui fréquentaient la maternelle 4 ans à la C.É.C.M. en 1971-1972, ont été choisis au hasard contrôlé, c'est-à-dire en respectant les proportions compilées pour l'ensemble des enfants inscrits en maternelle 4 ans cette année-là quant au mois de naissance, au nombre d'enfants et au rang dans la famille. En 1972-1973, ces enfants fréquentaient soit une maternelle « plein temps » de la C.É.C.M. soit une maternelle régulière à la C.É.C.M. ou encore une maternelle régulière dans une autre commission scolaire.

2. **Groupe-contrôle en milieux populaires.** Cinquante enfants montréalais de milieux populaires, qui ne fréquentaient pas une maternelle 4 ans, ont été choisis au hasard contrôlé d'après les mêmes critères que les enfants du groupe expérimental. En 1972-1973, les sujets de ce groupe allaient dans une maternelle 5 ans régulière, à la C.É.C.M. ou ailleurs.

3. **Groupe-contrôle en milieux moyens.** Cinquante enfants, résidant dans un quartier classifié comme non désavantagé, ont aussi été choisis au hasard contrôlé. Le nombre d'enfants choisis par mois de naissance demeure le même que dans les groupes de quartiers populaires mais pour ce qui est du nombre d'enfants par famille et du rang dans la famille, ce sont les proportions trouvées en milieux moyens qui ont été respectées. En 1972-1973, les sujets de ce groupe allaient dans une maternelle régulière, à la C.É.C.M. ou ailleurs.

B. Choix des enfants pour l'étude concernant la maternelle 5 ans plein temps.

Pour pouvoir étudier les caractéristiques des enfants en maternelle 5 ans plein temps et évaluer l'effet de ce programme de maternelle d'une journée complète, deux groupes de sujets ont été constitués:

1. **Groupe expérimental: maternelle 4 ans — maternelle 5 ans plein temps.** Une trentaine d'enfants résidant dans un quartier populaire, ayant fréquenté une maternelle 4 ans en 1971-1972 et fréquentant en 1972-1973 une classe de 5 ans plein temps ont été choisis de façon à respecter les caractéristiques de la clientèle du plein temps: plus de garçons que de filles et plus de jeunes que d'âgés. Le rang et le nombre d'enfants dans la famille ont également été contrôlés lors du choix des enfants.

2. **Groupe-contrôle: maternelle 4 ans — maternelle 5 ans régulière.** Une trentaine d'enfants ayant fait une maternelle 4 ans en 1971-1972 et fréquentant en 1972-1973 une maternelle régulière, à la C.É.C.M. ou ailleurs, ont été sélectionnés de façon à constituer un groupe comparable au groupe précédent pour la répartition du sexe, de l'âge, du rang et du nombre d'enfants dans la famille.

1 Pour déterminer les milieux nous avons utilisé les données d'une classification des écoles de la C.É.C.M. selon les handicaps sociopédagogiques (Foresi, 1972).

A. Instruments utilisés

1. Le Griffiths Mental Development Scales. Pour poursuivre l'étude du développement intellectuel des enfants, le « Griffiths Mental Development Scales » (Griffiths, 1970) a de nouveau été utilisé. Cet instrument avait été choisi, dès la première étape, parce qu'il permettait d'évaluer les jeunes enfants jusqu'à l'âge de huit ans dans quatre domaines différents:

- en coordination oculo-manuelle (dessins, découpage, pliage,...)
- en langage (compréhension, jugement, vocabulaire, expression verbale,...)
- en raisonnement non verbal (casse-tête, jeux de blocs, encastrements,...)
- en connaissances pratiques (notions de contraire, de nombre, de grandeur, de temps,...)

2. Le Weschler Intelligence Scale for Children (WISC). Cet instrument a été ajouté à la seconde étape car c'est le test individuel le plus utilisé en psychologie pour évaluer le niveau intellectuel des petits Québécois de 6 à 10 ans. Ce test se subdivise en 10 sous-tests différents:

- échelle verbale:
  1. connaissances
  2. jugement
  3. arithmétique
  4. similitudes
  5. mémoire
- échelle non verbale:
  1. images à compléter
  2. histoires en images
  3. dessins avec blocs
  4. assemblages
  5. substitutions

3. Le test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. (F.I.) À chaque année, la C.É.C.M. fait régulièrement passer des tests collectifs de fonctionnement intellectuel aux enfants. Il devenait intéressant de comparer le rendement de nos différents groupes sur ce plan. Au moment du déroulement de DEDAPAM, le test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. était appliqué en octobre par les professeurs des enfants et comprenait quatre aspects:

- le vocabulaire
- la discrimination visuelle
- l'habileté numérique
- la coordination visuo-motrice

4. La batterie factorielle prédictive de l'état de préparation à la première année de Marcel Lavallée (la BFP6). Cet instrument a également été ajouté durant la seconde étape de DEDAPAM afin de permettre une comparaison du rendement des enfants en situation individuelle et collective. Il existe en effet deux formules parallèles de la BFP6; une formule peut donc être appliquée individuellement et l'autre collectivement; et une comparaison peut être entreprise entre ces deux types de passation. La BFP6 se subdivise en 7 sous-tests:

- vocabulaire
- compréhension
- reconnaissance de lettres
- reconnaissance de chiffres
- conceptualisation des nombres
- discrimination de formes
- reproduction de dessins

B. Expérimentation

Durant la première étape de DEDAPAM, tous les enfants avaient été évalués à deux reprises, une première fois en octobre-novembre 1971 et une seconde fois en mai-juin 1972. Ils avaient tous été examinés dans des locaux mis à notre disposition à l'école Cherrier où ils étaient venus accompagnés de leur mère.

Le déroulement de la seconde étape est différent: il n'y a eu qu'une seule évaluation générale de tous les enfants; elle a eu lieu à la fin de la maternelle 5 ans, de mai à juin 1973. Les échelles de Griffiths, le WISC et la BFP6 leur ont été appliqués à cette époque et les évaluations ont toujours eu lieu dans les écoles fréquentées par les enfants.

Un certain nombre d'enfants ont été examinés en octobre-novembre 1972 avec les échelles de Griffiths. Il s'agit des nouveaux sujets ajoutés pour les besoins de la seconde étape et pour lesquels il fallait une mesure sur le plan intellectuel au début de la maternelle 5 ans.

Méthode d'analyse

Le but de l'analyse est triple: premièrement, il s'agit de faire ressortir les caractéristiques propres aux enfants de milieux populaires; deuxièmement, il faut vérifier si le groupe d'enfants qui a fréquenté une maternelle 4 ans a progressé de façon particulière; troisièmement, il importe de contrôler comment les enfants dirigés vers la maternelle 5 ans plein temps ont évolué.

À cette fin, les résultats ont été analysés au moyen d'une technique statistique appelée « analyse de la variance ». Cette technique a été choisie parce qu'elle permet d'étudier l'effet simultané de plusieurs variables: le groupe, l'âge, le sexe, les divisions d'un test et les différentes évaluations. Au total, huit analyses de la variance ont été effectuées. Une première série de quatre analyses a été entreprise pour la comparaison inter-milieux et l'évaluation de la maternelle 4 ans et une deuxième série, de quatre analyses également, pour l'évaluation de la maternelle 5 ans plein temps.

A. Première série

Dans chacune des analyses de la première série, d'une part, les enfants du groupe maternelle 4 ans et du groupe-contrôle en milieux populaires sont comparés au groupe-contrôle en milieux moyens; d'autre part, le groupe maternelle 4 ans est comparé au groupe contrôle en milieux populaires. Les quatre analyses sont:

1. Analyse de la variance des âges mentaux obtenus aux quatre échelles de Griffiths par les trois groupes d'enfants, subdivisés en deux niveaux d'âge (les âgés, nés d'octobre à mars, et les jeunes, nés d'avril à septembre) et évalués à trois reprises (octobre-novembre 1971, mai-juin 1972 et mai-juin 1973).
2. Analyse de la variance des données brutes du WISC transformées en cotes Z[1]; l'analyse a été faite en fonction des trois groupes d'enfants subdivisés en deux niveaux d'âge et en fonction des 10 sous-tests du WISC.
3. Analyse de la variance des cotes T[2] obtenues au test de fonctionnement intellectuel appliqué par la C.É.C.M.; l'analyse a été faite en fonction des trois groupes d'enfants subdivisés en deux niveaux d'âge, des quatre aspects du test et de deux évaluations, l'une faite en maternelle et l'autre en première année.
4. Analyse de la variance des cotes brutes de la BFP6 transformées en cotes Z; les trois groupes d'enfants ont été comparés sur deux niveaux d'âge, en fonction des sept sous-tests et des deux formes de passation (la passation individuelle et la passation collective).

B. Deuxième série

La deuxième série d'analyses a pour but de comparer un groupe de sujets qui a fréquenté une maternelle 5 ans plein temps, après avoir fait une maternelle 4 ans, à un groupe d'enfants qui est allé en maternelle régulière, après avoir fait du 4 ans. Les quatre analyses sont:

1. Analyse de la variance des âges mentaux obtenus aux quatre échelles du Griffiths par les deux groupes subdivisés en trois niveaux d'âge (les âgés, nés d'octobre à février, les moyens, nés de mars à juin, et les jeunes, nés de juillet à septembre), en considérant deux évaluations (l'une avant la maternelle 5 ans et l'autre à la fin de la maternelle).
2. Analyse de la variance des cotes Z obtenues au WISC, l'analyse a été faite en fonction des deux groupes subdivisés selon trois niveaux d'âge et en fonction des 10 sous-tests du WISC.
3. Analyse de la variance des cotes T obtenues au test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M.; l'analyse effectuée permet de comparer les deux groupes d'enfants en tenant compte de trois niveaux d'âge, des quatre aspects du test et de deux évaluations (celle de maternelle et celle de première année).
4. Analyse de la variance des cotes Z obtenues à la BFP6; les deux groupes ont été comparés sur deux niveaux d'âge, en fonction des sept sous-tests et des deux formes de passation (individuelle et collective).

1. Cotes dont la distribution a une moyenne de 0 et un écart type de 1.
2. Cotes dont la distribution a une moyenne de 50 et un écart type de 10.

Comparaisons inter-milieux

A. Principaux résultats

Les comparaisons inter-milieux, effectuées au niveau des quatre instruments utilisés au cours de la seconde étape de cette recherche, font ressortir les principaux résultats suivants:

1. Les enfants de milieux populaires ne présentent ni carence, ni déficience, ni différence particulière dans le domaine du développement intellectuel.

Les données accumulées durant les deux premières étapes permettent de suivre l'évolution intellectuelle des enfants de milieux populaires et de milieux moyens de l'âge de 4 ans (âge des plus jeunes au début de la maternelle 4 ans) jusqu'à l'âge de 6½ ans (âge des plus vieux au moment de l'évaluation faite à la fin de la maternelle 5 ans). Les résultats obtenus aux échelles de Griffiths et à celles de Weschler permettent de conclure que les enfants de milieux populaires ne se développent pas différemment des enfants de milieux moyens, du moins jusqu'à l'âge de la scolarité primaire, et cette constatation vaut, que le développement intellectuel soit considéré globalement (résultat total au test) ou sous chacun des différents aspects impliqués dans les échelles de Griffiths et dans les sous-tests du WISC. Les enfants de milieux populaires arrivent donc à l'école avec le même niveau d'aptitudes intellectuelles que les enfants résidant dans les quartiers de niveau socio-économique moyen.

2. Les enfants de milieux populaires réussissent aussi bien une tâche présentée collectivement qu'individuellement.

Les résultats à la BFP6 ne permettent pas d'observer de différences entre le rendement en situation individuelle et celui en situation collective. Les données obtenues sont comparables dans ces deux situations pour tous les groupes d'enfants. Conséquemment, aucun résultat ne supporte l'hypothèse voulant que les enfants de milieux populaires donnent un rendement moins satisfaisant lorsque des consignes leur sont données collectivement.

3. Les enfants de milieux populaires connaissent moins de lettres et de chiffres à la fin de la maternelle que les enfants de milieux moyens et leur vocabulaire est différent.

À la BFP6, des différences sont apparues pour la catégorie de sous-tests rassemblant des tâches de connaissance de mots, de lettres et de chiffres, en somme, pour la seule catégorie de tâches, parmi toutes les épreuves utilisées, qui s'est révélée non reliée à une évolution due à l'âge. Ces différences ne peuvent être interprétées comme des carences dans le développement ou un manque de préalables puisque, dans toutes les épreuves où une évolution due à l'âge est observée, les enfants de milieux populaires obtiennent des résultats tout à fait comparables à ceux des enfants de milieux moyens. Ainsi, nos données ne font pas ressortir un retard chez les enfants de milieux populaires mais plutôt un apprentissage plus précoce chez les enfants de milieux moyens en ce qui concerne des connaissances très précises habituellement identifiées de nature scolaire (normalement l'apprentissage de ce type de connaissances fait partie du programme scolaire de première année au Québec).

4. Les plus jeunes de la classe en milieux populaires donnent un aussi bon rendement au test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. que les élèves du même âge en milieux moyens, mais les plus vieux de la classe obtiennent des cotes nettement plus faibles.

Les résultats du test de fonctionnement intellectuel de la C.É.C.M. étudiés en fonction de deux niveaux d'âge, les âgés, nés d'octobre à mars, et les jeunes, nés d'avril à septembre, sont les suivants: les plus jeunes de la classe des milieux populaires et des milieux moyens obtiennent des résultats équivalents, tant au début de la maternelle 5 ans qu'au début de la première année; par contre, les plus âgés de la classe en milieux populaires réussissent significativement moins bien à ce test que les enfants du même âge en milieux moyens et le décalage observé est semblable en maternelle et en première année.

Une différence inter-milieux apparaît clairement au test de fonctionnement intellectuel appliqué par la C.É.C.M. mais seulement chez

les plus âgés de la classe, les enfants nés d'octobre à mars. Les différences ne sont donc pas généralisées à tous les enfants des milieux populaires; elles ne sont surtout pas des différences qui apparaissent à partir d'un certain âge puisque le décalage observé en maternelle pour les plus vieux de la classe, âgés à cette époque de 5½ ans à 6 ans, n'est pas observé en première année pour les plus jeunes alors âgés de 5 à 6½ ans. Les différences ne peuvent définitivement pas être interprétées comme des faiblesses, des retards ou un manque de préalables chez les enfants de milieux populaires.

La seule explication qui m'ait satisfaite jusqu'à présent est celle d'une manifestation de nos attitudes peu favorables à l'égard des enfants de milieux populaires: on attendrait moins des enfants résidant dans un quartier pauvre que des enfants résidant dans un quartier socio-économique moyen; inconsciemment, on exigerait moins et, conséquemment, on obtiendrait moins des enfants, surtout des plus capables, des plus avancés de la classe. Voici pourquoi ce genre d'attitudes touchent davantage les plus âgés d'une classe: en maternelle, d'après tous nos tests, l'âge joue énormément et être plus âgé signifie généralement être plus avancé sur le plan du développement. Or, si on attend moins de l'ensemble d'une classe, les plus jeunes du groupe demeurent quand même suffisamment stimulés pour donner un rendement correspondant à leur âge chronologique, mais pas les plus âgés. En effet, pour le groupe des jeunes, même si le niveau d'attente est inférieur à la moyenne, l'âge des enfants aussi est inférieur à la moyenne, ce n'est pas le cas pour les plus âgés de la classe pour qui un niveau d'attente inférieur à la moyenne signifie un niveau d'attente inférieur à leur âge chronologique donc à leurs capacités réelles (rappelons que les enfants des milieux populaires et moyens ont obtenus des résultats équivalents sur le plan du développement intellectuel). Les plus âgés d'une classe sont donc beaucoup plus pénalisés que les plus jeunes par des attitudes de moindres exigences visant l'ensemble d'une classe[1].

1. Nous avons de sérieuses raisons de supposer que ces attitudes existent: lorsque nous avons transmis les résultats de la première étape de DEDAPAM, plusieurs professeurs ont été très étonnés d'apprendre que les enfants de milieux populaires se développent normalement sur le plan intellectuel; de plus, lorsque les professeurs reconnaissent que les enfants des quartiers populaires sont aussi intelligents que les autres, ils croient peu, malgré tout, en leur réussite scolaire; de nombreuses carences et déficiences liées au milieu sont perçues comme handicapant l'enfant dès son entrée à l'école et les enfants de ces milieux sont décrits beaucoup plus en termes négatifs que positifs (Voir les données de Laperrière-Nguyên, 1975).

8. Conclusions et réflexions

Les résultats obtenus au cours de la seconde étape font apparaître des différences inter-milieux et laissent entrevoir la possibilité de certaines déficiences. Cependant, un examen plus approfondi des données indique clairement que les différences inter-milieux ne sont pas généralisées. Par conséquent, ni dans le cas des résultats du fonctionnement intellectuel ni dans le cas de la BFP6, on ne peut conclure à des carences, des déficiences ou des retards pour l'ensemble des enfants de milieux populaires. Dans le premier cas (F.I.), les différences sont spécifiques à un niveau d'âge relatif (les plus âgés); dans le second cas (BFP6), les différences ressortent seulement dans les sous-tests de connaissances où aucune évolution due à l'âge n'est observée. S'il ne s'agit pas de déficiences, que reflètent alors les différences obtenues?

Les différences inter-milieux observées au test de fonctionnement intellectuel peuvent-elles être assimilées à des différences culturelles? À notre avis, non, puisqu'elles existent seulement pour les plus âgés du groupe étudié, et il n'y a aucune raison pour que des différences culturelles, propres à un type de quartiers d'une ville, atteignent les enfants de ces quartiers qui sont nés d'octobre à mars mais non ceux qui sont nés d'avril à septembre. Quant aux différences observées à la BFP6 entre les connaissances des enfants de milieux populaires et celles des enfants de milieux moyens, l'hypothèse des différences culturelles devient une explication plausible. En effet, peut-être les mères des quartiers moyens entreprennent-elles avec leurs jeunes enfants plus d'activités où intervient l'apprentissage des lettres et des chiffres? Si ceci s'avérait vrai, l'on pourrait parler ici de différences culturelles, les mères des quartiers populaires déléguant plus à l'école la responsabilité des apprentissages reconnus de type scolaire et les mères des quartiers moyens conservant une part de cette responsabilité.

En somme, dans le cadre de notre recherche, l'hypothèse des différences culturelles trouve peu d'appui; de telles différences ne représentent absolument pas une explication pour la majorité de nos données. En fait, dans le seul cas où cette hypothèse s'applique, elle reste à confirmer. Ces données québécoises ne vont donc pas tout à fait dans le même sens que la tendance américaine, qui veut de plus en plus que la thèse des déficiences culturelles soit abandonnée en faveur de celle des différences culturelles (voir Guay, 1973).

On a ensuite envisagé la possibilité que les différences soient engendrées par un ensemble de perceptions sociales et scolaires biaisées. La politique d'aide québécoise aux milieux socio-économiques plus faibles a été basée de façon intuitive sur la thèse américaine des carences existant sur de nombreux plans dans ces milieux. À l'unanimité, administrateurs, professionnels, directions d'écoles et professeurs s'accordaient pour soutenir cette thèse et dénoncer un manque flagrant de préalables scolaires chez les enfants des quartiers populaires. Ce genre d'impression est presqu'inévitable puisque, préférant généralement sa façon d'être et sa façon d'agir à celles des autres et la considérant, par conséquent, de qualité supérieure, on a facilement tendance à percevoir les différences chez autrui comme des manques et des déficiences. Ainsi, les attitudes développées envers l'ensemble des enfants des quartiers pauvres ne peuvent être les mêmes que celles manifestées envers les enfants résidant dans des quartiers moyens que l'on juge d'emblée plus aptes à entreprendre des apprentissages scolaires. Certes, cette hypothèse stipulant l'existence d'attitudes moins favorables à l'égard des enfants de milieux populaires reste à être démontrée mais elle demeure celle qui intègre le mieux les données de DEDAPAM. D'une part, elle permet d'expliquer très bien la spécificité de la différence inter-milieux observée au niveau des résultats du test de fonctionnement intellectuel; d'autre part, elle est une interprétation possible du fait qu'à la fin de la maternelle les enfants de milieux moyens connaissent davantage les lettres et les chiffres que les enfants des milieux populaires. En effet, peut-être qu'en milieux moyens les jardinières utilisent plus fréquemment les lettres et les chiffres dans leurs exercices de « pré-calcul », « pré-lecture » et « pré-écriture », simplement parce qu'elles

considèrent les enfants plus habilités à travailler avec ce genre de matériel.

Finalement, l'hypothèse des différences créées par des perceptions biaisées est celle que nous préconisons. Il y aurait alors une certaine concordance entre ce qui se passe au Québec et ce que l'on trouve aux États-Unis en ce qui concerne du moins l'existence de préjugés sociaux.

Même si les interprétations dégagées des résultats de notre recherche semblent viser plus directement l'effet des attitudes des professeurs sur le rendement des enfants, ce sont surtout les attitudes de tout notre système social et scolaire qui sont concernées ici. En effet, si les professeurs adoptent certaines attitudes, c'est parce qu'ils y sont poussés par notre système social et scolaire. Il ne faut donc pas leur en laisser porter toute la responsabilité. Ce sont les perceptions de tout le monde qu'il faut chercher à changer, pas seulement celles des professeurs.

Dans cette optique, nous croyons nécessaire de considérer sérieusement le problème des attitudes envers les enfants des quartiers populaires. Ne faudrait-il pas même entreprendre une véritable campagne pour diffuser le fait que ces enfants sont intellectuellement tout aussi capables que les autres? Il est grand temps de reconnaître la valeur intrinsèque des enfants de ces quartiers et de cesser de s'apitoyer à tort et à travers sur leurs facultés intellectuelles. Les enfants ont vraiment les capacités habituellement rencontrées à leur âge; il s'agit de les laisser tout simplement les exprimer en leur permettant de rencontrer en nous des adultes à la fois favorables, ouverts et exigeants; en fait, demandons-nous si nous leur donnons toujours les mêmes chances qu'aux autres enfants.

Pour terminer, soulignons que, si sur le plan intellectuel notre recherche n'indique aucune carence spécifique ou générale applicable à l'ensemble de la population préscolaire habitant un quartier populaire, nos données révèlent cependant qu'il existe des enfants qui se développent nettement moins bien que d'autres, peu importe le quartier de résidence. Par conséquent, si l'on doit parler d'enfants québécois défavorisés sur le plan intellectuel, on doit songer à des individus isolés et non à des collectivités d'enfants regroupés intensément dans un même quartier; et, si l'on désire intervenir auprès des enfants qui ont de réels besoins sur le plan du développement, il faudra songer à des services beaucoup plus individualisés et ne pas limiter l'intervention à certains quartiers seulement.

A. Résultats

Mêmes progrès réalisés de l'âge de 4 ans à l'âge de 6 ans, que les enfants aient fréquenté ou non la maternelle 4 ans.

Les résultats sont faciles à résumer ici: toutes les comparaisons faites au niveau de chaque instrument (Griffiths, WISC, BFP6, F.I.), entre le groupe d'enfants de milieux populaires qui a fait une maternelle 4 ans et celui qui n'en a pas fait, aboutissent à la même conclusion: les deux groupes sont en tous points comparables après la maternelle 5 ans, comme ils l'étaient avant. Aucune donnée dans le projet DEDAPAM ne permet donc de conclure à un apport positif de la maternelle-classe 4 ans en milieux populaires. Les enfants commencent leur scolarité primaire avec les mêmes aptitudes. En somme, ne modifiant en rien le développement intellectuel des enfants, la maternelle-classe n'agit définitivement pas dans les domaines placés en tête de liste dans ses objectifs (langage, motricité, raisonnement logique).

B. Conclusions et réflexions

Le quasi-parallélisme des résultats des deux groupes d'enfants de milieux populaires et l'absence d'un effet de la maternelle n'ont rien d'inquiétant tant que l'on considère l'ensemble des enfants et tant que cet ensemble donne des résultats semblables à ceux des enfants de milieux moyens, comme on l'a observé pour les résultats aux échelles de Griffiths et de Weschler. Le rôle de la maternelle devient plus épineux si l'on songe aux besoins de certains individus, en particulier les enfants individuellement défavorisés, ou si l'on considère ce que peuvent refléter les différences inter-milieux constatées au test de fonctionnement intellectuel.

1. **Quel est l'apport de la maternelle 4 ans pour les enfants qui ont de réels besoins?**
   Certes, les enfants de milieux populaires ne présentent pas dans l'ensemble plus de difficultés que les enfants de milieux moyens, mais en aucun cas ceci ne signifie que tous les enfants se développent bien. Il y a dans tous nos groupes des enfants défavorisés sur le plan intellectuel. Qu'advient-il de ces enfants réellement défavorisés qui ont fréquenté une maternelle à 4 ans?

   La courbe d'évolution du groupe qui a fait du 4 ans n'est pas plus accentuée que celle du groupe-contrôle qui n'en a pas fait. On peut donc en déduire que les enfants du groupe expérimental qui avaient du rattrapage à faire n'en ont pas fait. Si un enfant a des problèmes de développement bien particuliers, la maternelle 4 ans ne l'aide donc pas de façon remarquable et l'enfant continue de se développer au même rythme qu'il l'aurait fait sans la maternelle. L'évolution encore tellement rapide à l'âge de la maternelle, comme l'ont fait ressortir si clairement toutes nos analyses, amène à percevoir, même chez les enfants qui ont des difficultés, une amélioration que l'on attribue volontiers, mais à tort, à la maternelle. En fait, il ne s'agit que du progrès habituellement constaté chez les enfants de cet âge.

2. **Quel est l'apport de la maternelle 4 ans là où existent des différences inter-milieux?** Lorsque des différences inter-milieux apparaissent dans les résultats, elles sont aussi intenses que le groupe ait fait ou non une maternelle à l'âge de 4 ans. Qu'est-ce qui a pu se passer dans le cas des résultats au test de fonctionnement intellectuel où nous croyons que les attitudes sont le principal facteur explicatif des différences inter-milieux? La maternelle 4 ans n'a-t-elle pas créé un tas d'attitudes positives à l'égard des enfants qui y sont allés? Les enfants n'en ont-ils pas tiré un certain bénéfice?

   D'après les résultats, il semble que, même si l'on est convaincu que la maternelle 4 ans a profité aux enfants et que cela rend les enfants plus aptes au début de la maternelle 5 ans, l'aspect positif de cette attitude ne suffirait pas à surmonter la présomption que l'on a, malgré tout, affaire à des enfants défavorisés. L'on attendrait quand même moins des enfants de milieux populaires que des enfants de milieux moyens, même s'ils ont fait une maternelle 4 ans, puisque, de fait, si la maternelle 4 ans a été mise sur pied dans ces quartiers, c'est bel et bien parce que l'on croyait que les enfants en avaient besoin.

Finalement, les résultats obtenus dans cette recherche amènent à se demander si la maternelle est la meilleure forme d'intervention préscolaire. Jamais l'être humain ne connaît de période de développement plus rapide que celle des cinq premières années de sa vie. Il est donc parfaitement justifié et même hautement recommandé que la société intervienne dans l'éducation des jeunes enfants. Cependant, si elle doit le faire, il semble, d'après les courants les plus récents en éducation du jeune enfant, que ce ne soit pas en se contentant d'étendre le système scolaire actuel vers le bas, mais plutôt en exploitant de nouvelles méthodes centrées essentiellement sur la famille, qui est l'agent naturel du développement de l'enfant.

D'après White, éminent chercheur dans le domaine de l'éducation du jeune enfant, éduquer un enfant est l'entreprise de deux partenaires à parts inégales: la famille et l'éducateur professionnel, avec la **famille** comme partenaire principal. De plus, c'est une tâche difficile et complexe. Les jeunes parents se trouvent confrontés à trois problèmes principaux: l'ignorance, le stress et la solitude. Enfin, White ne cesse d'insister sur le fait qu'on devrait aider et préparer la famille à accomplir ce travail fondamental d'éducation (Reassessing our educational priorities, août 1974, p. 9 à 12).

Donc, c'est bien avant l'âge de 4 ans qu'il faut agir et il ne faut pas chercher à agir personnellement sur les enfants eux-mêmes. Il faut intervenir sur les parents et laisser aux parents le soin d'intervenir sur leurs enfants. Quelques initiatives nouvelles d'interventions auprès des parents de jeunes enfants sont expérimentées aux États-Unis. Si l'on désire s'inspirer des expériences américaines, on a intérêt à considérer surtout les plus récentes, celles-ci étant orientées par les erreurs des recherches précédentes. Il paraît à propos ici de mentionner le Brookline Early Education Project (Pierson & Sperber, 1974) qui tente une intervention dans l'éducation des jeunes enfants de la naissance à six ans, en offrant aux parents des services de dépistage et différents services éducatifs (rencontres avec un spécialiste ou des parents expérimentés, visites à domicile, etc.).

Évaluation de la maternelle « 5 ans plein temps »

A. Principaux résultats

Les comparaisons effectuées au niveau du Griffiths, du WISC, du F.I. et de la BFP6 pour identifier les caractéristiques des enfants orientés vers une maternelle 5 ans plein temps et pour évaluer l'effet de ce programme d'une journée de maternelle, permettent de dégager les principaux résultats suivants:

1. Pas de différences sur le plan intellectuel entre le groupe dirigé vers une maternelle plein temps et le groupe orienté vers une maternelle régulière.

Lorsque l'on compare, parmi les enfants qui ont fait du 4 ans, un groupe d'enfants en maternelle plein temps à un groupe d'enfants du même âge en maternelle régulière, on ne constate aucune différence quant au niveau de développement atteint et ce, tant sur le plan du développement intellectuel général que sur les plans spécifiques mesurés et par les échelles de Griffiths et par celles de Weschler.

Si l'on fait cette comparaison en distinguant trois niveaux d'âge, on ne relève aucune différence entre les sous-groupes de jeunes (nés de juillet à septembre) et entre les sous-groupes de moyens (nés de mars à juin); par contre, entre les sous-groupes des âgés, on observe une différence significative dans le niveau de développement atteint aux échelles de Griffiths: le sous-groupe d'enfants du plein temps nés d'octobre à février accuse un retard notable de 5-6 mois sur le sous-groupe du même âge en classe régulière.

Il ne s'agit pas ici de faiblesses qui apparaissent avec l'âge puisqu'il n'y a aucune augmentation des différences d'une évaluation à l'autre, mais plutôt d'une répercussion de l'effet de l'âge « relatif » au niveau préscolaire. Au préscolaire, quelle que soit la tâche, les plus jeunes d'un groupe obtiennent vraiment des résultats moins élevés que les plus âgés. Tous nos résultats confirment cette réalité. Ainsi, un enfant jeune peut facilement paraître moins développé, plus immature et moins adapté à la classe, même s'il est normal ou doué pour son âge; il sera orienté en maternelle plein temps simplement parce qu'il est plus jeune. Par contre, les enfants plus âgés, pour y être dirigés, doivent présenter un retard notable, car s'ils sont normaux intellectuellement, il se retrouvent nécessairement parmi les plus avancés de la classe et s'ils accusent seulement un léger retard, ils demeurent quand même dans la moyenne de la classe.

En cours d'année, tous les sous-groupes ont progressé au même rythme. Les enfants qui présentaient un retard aux échelles de Griffiths maintiennent leur retard. Les données de DEDAPAM ne permettent pas de conclure à un apport quelconque de la maternelle 5 ans plein temps en ce qui concerne le développement intellectuel des enfants.

2. Les enfants orientés vers une maternelle plein temps réussissent aussi bien la BFP6 appliquée collectivement qu'individuellement.

Pour les différentes tâches de la BFP6, exécutées à la fin de la maternelle 5 ans, les résultats obtenus en situation collective et en situation individuelle sont équivalents. Ainsi, pour ce genre d'épreuves mesurant le niveau de préparation à la scolarité primaire, une application collective ne diminue pas le rendement des enfants. Aucune donnée ne permet donc de confirmer notre hypothèse voulant que les enfants dirigés vers une maternelle plein temps fonctionnent moins bien en groupe et donnent un moins bon rendement lorsqu'on leur donne des directives de façon collective.

3. Les enfants âgés et moyennement âgés orientés vers du plein temps donnent un moins bon rendement au test de fonctionnement intellectuel que les enfants du même âge dirigés en maternelle régulière après avoir fait du 4 ans, mais les plus jeunes de ces deux groupes obtiennent des résultats tout à fait équivalents.

Au test de fonctionnement intellectuel, appliqué par la C.É.C.M. au début de la maternelle et au début de la première année, des différences apparaissent entre le rendement des enfants orientés en maternelle plein temps et le rendement des enfants dirigés en maternelle régulière après avoir fait du 4 ans. Toutefois, une comparaison effectuée pour trois niveaux d'âge (les âgés, nés d'octobre à février; les moyens nés de mars à juin; les jeunes, nés de juillet à septembre) indique que les différences ne sont

pas généralisées à tous les enfants. Elles n'existent pas entre les sous-groupes plus jeunes. Les différences, n'étant pas observées pour tous les enfants de la maternelle plein temps, ne peuvent être interprétées comme des faiblesses propres à l'ensemble des enfants du plein temps. N'augmentant pas avec l'âge absolu, elles ne sont pas des carences qui s'intensifient avec l'âge. Elles ne sont pas non plus le reflet d'un retard dans le développement intellectuel puisque le groupe des moyens s'est montré tout à fait normal sur le plan intellectuel à la fois au Griffiths et au WISC. La meilleure explication trouvée jusqu'à présent demeure celle d'une répercussion de nos attitudes sur le rendement, attitudes de moindres exigences développées envers les enfants du plein temps: dans une école de milieux populaires on attendrait encore moins des enfants dirigés vers une classe de plein temps que de ceux dirigés vers une classe régulière puisqu'en fait, ils ont été sélectionnés pour ce genre de classe parce qu'ils paraissaient présenter plus de problèmes.

De telles attitudes ne touchent pas aussi intensément tous les enfants de la classe, c'est pourquoi elles rendent très bien compte des différences particulières observées dans cette recherche. En effet, même si on attend moins de l'ensemble d'une classe, les plus jeunes du groupe demeurent généralement suffisamment stimulés pour donner un rendement adéquat pour leur âge. Cela n'est plus le cas pour le sous-groupe des moyennement âgés qui, ayant un niveau de développement normal, ne sera pas suffisamment stimulé pour donner un rendement correspondant à son âge chronologique. Quant au sous-groupe des plus vieux, il est normalement en plus mauvaise posture que celui des moyens, mais dans le cas de la maternelle plein temps, il est touché à peu près de la même façon, puisque le retard qu'il accuse aux échelles de Griffiths le ramène pratiquement au niveau de développement des moyennement âgés.

En somme, la maternelle plein temps aurait un effet négatif sur les enfants: elle amplifierait les attitudes que l'on a développées de façon générale envers l'ensemble des enfants des quartiers populaires.

4. **Les enfants du plein temps diffèrent des enfants de maternelle régulière au niveau de certaines habiletés spécifiques.**

Les enfants orientés vers la maternelle plein temps ne réussissent pas aussi bien les tâches de reproduction de dessins que les enfants dirigés en maternelle régulière après avoir fait une maternelle à 4 ans. En effet, deux des instruments utilisés, le F.I. et la BFP6, contiennent un sous-test qui évalue spécifiquement cet aspect et chaque fois les dessins des enfants du plein temps sont nettement de qualité inférieure à ceux des enfants de maternelle régulière. De plus, les résultats obtenus à l'échelle coordination oculo-manuelle du Griffiths ne contredisent pas ces données: les enfants du plein temps obtiennent à cette échelle des résultats qui ne diffèrent pas significativement des résultats des autres enfants mais qui diffèrent toutefois significativement de leurs propres résultats aux autres échelles, phénomène dénotant une certaine faiblesse dans le domaine de la motricité fine. Remarquons qu'aucune faiblesse n'est observée dans le domaine du langage, dans aucun des tests, contrairement à ce que l'on aurait pu s'attendre, étant donné l'importance des problèmes de langage dans les critères de sélection utilisés pour l'orientation en maternelle plein temps.

Malgré tout, il n'est pas si étonnant que la fine motricité intervienne sérieusement dans le choix des enfants. En effet, en maternelle, les activités manuelles sont fréquentes et prennent beaucoup d'importance. En fait, elles sont les seules qui permettent vraiment à la jardinière de conserver un produit fini des enfants et qui offrent une base tangible pour établir un jugement. L'enfant maladroit et peu habile de ses mains a bien des chances d'être repéré et, lorsqu'il s'agirait de sélectionner des enfants qui se développent moins bien, le domaine de la fine motricité entrerait plus facilement en ligne de compte que le langage.

5. Mêmes progrès réalisés au cours de la maternelle 5 ans, que les enfants fréquentent ou non un programme plein temps.

Pour les échelles de Griffiths et pour le test de fonctionnement intellectuel, nous avons une mesure avant la maternelle 5 ans, ou au début de l'année scolaire, et une mesure à la fin de la maternelle 5 ans ou après (au début de la première année). Pour ces deux instruments, les décalages observés entre le groupe en plein temps et le groupe en maternelle régulière sont semblables avant et après la maternelle: les différences faibles demeurent faibles et les fortes restent fortes. Les données de DEDAPAM ne permettent donc pas d'observer une amélioration quelconque chez les enfants ayant fréquenté un programme d'une journée complète de maternelle. Les enfants qui auraient dû rattraper leur retard, sur le plan intellectuel en général ou sur le plan visuo-moteur en particulier, n'ont pas progressé plus que normalement ou plus que s'ils avaient fréquenté une maternelle régulière.

B. Conclusions et réflexions

1. Les enfants de la maternelle 5 ans plein temps présentent-ils certaines caractéristiques?

La majorité des enfants orientés vers la maternelle plein temps se développent de façon relativement normale pour leur âge et présentent peu de caractéristiques sur le plan du développement qui leur sont spécifiques. On peut remarquer cependant que l'enfant sera souvent peu habile de ses mains et que, dans le cas d'un enfant plus âgé que la moyenne, un retard général de développement a de fortes chances d'être observé. À ces quelques données, peuvent s'ajouter des particularités physiques reliées au choix même des enfants que l'on dirige vers ces classes: on y oriente un plus grand nombre de garçons que de filles et un plus grand nombre de jeunes que d'âgés. Les résultats obtenus aux échelles de Griffiths, durant la première étape, et ceux obtenus aux sous-tests du WISC, au cours de la seconde étape, indiquent que les filles et les garçons sont comparables en tous points sur le plan intellectuel. Pourquoi alors plus de garçons sont-ils perçus comme moins développés?

Certes, il y a d'autres aspects que le développement intellectuel qui peuvent intervenir dans le jugement des professeurs. Mais les critères discutés par les jardinières pour choisir les enfants qui doivent être dirigés vers une maternelle plein temps sont du type: problèmes de langage, manque de préalables, faiblesses dans un domaine particulier. En somme, des critères qui de doute évidence visent le niveau de développement des enfants.

Le petit garçon normal de 4, 5 et 6 ans adopterait-il certaines attitudes ou comportements qui seraient facilement perçus comme moins compatibles avec les apprentissages scolaires? Tous les professeurs qui enseignent aux jeunes enfants étant de sexe féminin, seraient-elles spontanément portées à rechercher et à approuver chez les enfants des attitudes ou des comportements plus compatibles avec la personnalité féminine? Et parallèlement, à trouver répréhensibles et anormales les réactions plus agressives et explosives normalement rencontrées chez les petits garçons de cet âge?

La présence d'un plus grand nombre de jeunes que d'âgés dans les classes de plein temps fait ressortir, une fois de plus, le rôle important que joue l'âge relatif dans l'adaptation scolaire d'un enfant, du moins dans la perception que l'on en a. Voici pourquoi: le niveau d'exigence d'un professeur est spontanément celui de la moyenne d'un groupe. Tous les enfants qui sont plus jeunes que cette moyenne et qui ne donnent pas d'emblée un rendement supérieur à leur propre âge chronologique donnent un rendement nécessairement inférieur à la moyenne de la classe, par conséquent un rendement qui risque fort d'être insatisfaisant aux yeux du professeur. En somme, plus les enfants sont jeunes, plus leur rendement doit être excellent pour leur âge afin d'être conforme aux normes du professeur. Très peu d'enfants jeunes entrent donc dans cette catégorie et la plupart d'entre eux seront alors perçus comme accusant un retard de développement.

Il est normal que les plus jeunes d'un groupe soient moins aptes que les plus âgés puisqu'ils sont moins développés à la fois physiquement et psychologiquement. Toutefois, il n'est pas légitime de les considérer incapables et incompétents. Malheureusement, c'est ce qui leur arrive. Leur problème est mal compris. Il ne s'agit pas d'un manque au niveau du développement des préalables mais d'un problème de temps et de niveau d'exigence. Ces enfants n'ont pas besoin d'un surplus de stimulations ou d'attention. Au contraire, ils sont déjà fort stimulés par le fait d'être confrontés avec des plus âgés. En fait, ils ont besoin que l'on soit satisfait de leurs attitudes, de leurs comportements et de leur rendement lorsque ceux-ci sont effectivement adéquats pour leur âge. En fait, il n'y a aucun besoin de s'alarmer devant leur développement moins avancé et aucune nécessité d'entreprendre avec eux des programmes spéciaux de rééducation.

Quel que soit le groupe d'enfants auquel on enseignera, il y aura toujours des aînés, des cadets et des benjamins donc des enfants physiquement plus ou moins avancés et, parmi eux, des enfants plus ou moins développés pour leur âge. Toute activité de groupe au préscolaire exigeant des enfants la même chose en même temps est donc d'emblée une activité ne favorisant pas le développement de la majorité. Il devient donc important de travailler avec peu d'enfants à la fois pour pouvoir mieux les connaître et mieux suivre leur évolution individuelle. L'enfant normal devrait être celui qui progresse et l'enfant problème celui qui ne progresse pas ou qui régresse, peu importe son âge.

2. La maternelle 5 ans plein temps produit-elle quelqu'effet sur les enfants de milieux populaires?

Les résultats de cette recherche ne laissent entrevoir aucune amélioration en faveur des enfants qui fréquentent une maternelle plein temps. Au contraire, la maternelle 5 ans plein temps semblent avoir plutôt contribué à intensifier les attitudes peu favorables développées généralement envers les capacités des enfants de milieux populaires.

La création même d'une forme d'aide renforce la présomption que des problèmes existent. Ainsi, avant même d'être orientés vers la maternelle plein temps, les enfants de milieux populaires sont déjà identifiés comme étant de milieux défavorisés et sont, par conséquent, jugés moins développés que les autres. Ensuite, parmi ces enfants, on sélectionne ceux que l'on croit les moins développés d'entre tous et l'on crée pour eux une mesure supplémentaire afin de remédier à leurs problèmes. Les enfants du plein temps sont donc doublement étiquetés comme peu développés.

En outre, un facteur physique, l'âge, appuie l'idée que les enfants sont moins développés. En effet, comme nous l'avons fait remarquer, les classes de plein temps ressemblent plus d'enfants jeunes que d'âgés. Par conséquent, la classe régulière de la même école rassemble, elle, plus d'enfants âgés que de jeunes, donc des enfants qui sont physiquement plus avancés. La comparaison classe à classe qui se fait dans ce contexte fera ressortir un décalage assez net entre les deux groupes d'enfants. Le groupe du plein temps sera effectivement moins avancé

puisque physiquement il est plus jeune. Mais le contexte scolaire ne permet pas de tenir compte de cette nuance. Il en résultera que les gens se sentiront justifiés d'avoir mis sur pied une classe de plein temps et attribueront immanquablement la raison du décalage non pas à l'âge chronologique mais à sous-développement général des enfants qui s'y trouvent.

Si l'ensemble des enfants du plein temps montre un niveau de développement comparable à celui des enfants de maternelle régulière, cela ne signifie, en aucun cas, que tous les enfants de ces classes (ou des classes régulières!) se développent harmonieusement et sans problème. Pourtant l'objectif de rattrapage défini lors de la mise sur pied des classes de plein temps n'a pas été atteint pour les enfants manifestant des retards dans leur développement. Ceci n'est guère étonnant si on considère la diversité dans la nature même des difficultés des enfants présentant de réels problèmes. Ces difficultés, même si elles se traduisent de façon semblable (par exemple, des mauvais dessins), originent généralement de causes tellement différentes (par exemple, mauvaise perception des formes, mauvaise coordination des gestes, manque de motivation) qu'une mesure collective a peu de chance d'améliorer suffisamment le point faible de chacun pour permettre un rattrapage. En effet, il est difficile dans une aide de nature collective, d'abord de pouvoir identifier adéquatement les besoins précis de chacun, ensuite, de donner à chacun l'attention et les exercices nécessaires pour pallier à sa faiblesse.

Ces différentes réflexions amènent sérieusement à se demander si la formule des classes de plein temps doit être conservée, modifiée ou remplacée. Ne serait-il pas préférable, au niveau d'une intervention préventive, ou même rééducative, à l'âge préscolaire, de former des éducateurs de parents plutôt que des éducateurs d'enfants et songer vraiment à aider les parents à mieux remplir leur rôle d'agent naturel du développment de l'enfant?

Références

BONNIER-TREMBLAY, Francine; TASSÉ-CHAPLEAU, Louise R.; PIERRE-JOLY, Régine (1973). *Projet de recherche DEDAPAM: Rapport de cheminement 1971-72*. Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

BONNIER-TREMBLAY, Francine; TASSÉ-CHAPLEAU, Louise R. (1974). *DEDAPAM: Adaptation et élaboration pour des enfants montréalais de langue française de critères de correction pour les échelles de coordination oculo-manuelle et du langage du Griffiths Mental Development Scales*. Bureau de psychologie, Commission des écoles catholiques de Montréal.

FOREST, Claude (1972). *Handicaps socio-pédagogiques de la clientèle de la C.É.C.M.* Montréal, Office des relations publiques de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

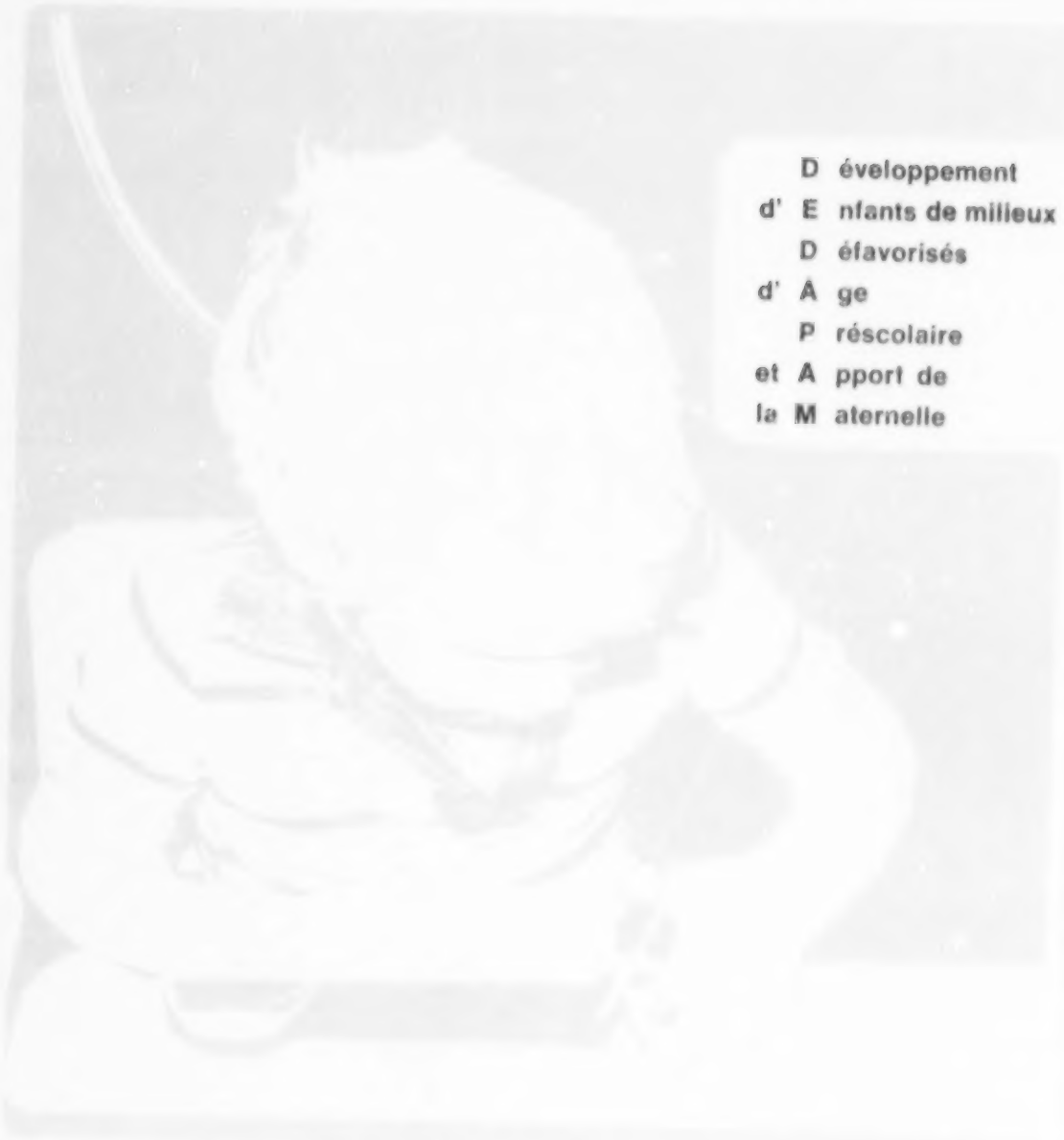
GRIFFITHS, Ruth (1970). *The abilities of children*. London: Young & Son.

GUAY, (1973). Poverty and intellectual under achievement. A critical review and a suggested intervention. These inédite, California School of Professionnal Psychology.

LAPERRIÈRE-NGUYÊN, Anne (1975). La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles. Rapport préliminaire. Document inédit, mars 1975. Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal.

PIERSON, D.E.; SPERBER, R.I. (1973). The Brookline Early Education Project: an issue for national educational policy. Unpublished paper adapted from an article scheduled to appear in the « January, 1974 issue of *Childhool Education* », Association for Childhood Education International, Washington D.C.

WHITE, B.L. (1974). Reassessing our educational priorities. Unpublished paper presented at the Educational Commission of the States Early Childhood Education Symposium held in Boston, Massachusetts, August 3-4, 1974.



D éveloppement
d' E nfants de milieux
D éfavorisés
d' A ge
P réscolaire
et A pport de
la M aternelle